



Ella Siika-aho

Downin oireyhtymä ja tukiviittomat kielenkehityksen tukena varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Downin oireyhtymä ja tukiviittomat kielenkehityksen tukena varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Kesäkuu 2021

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten tukiviittomat tukevat lapsen kielenkehitystä varhaiskasvatuksessa. Tutkielma on rajattu koskemaan lapsia, joilla on Downin oireyhtymä. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan päiväkodissa tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa, johon sisältyy hoito, opetus ja kasvatus. Tutkielmassa tutkitaan varhaiskasvatusikäisen lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kielenkehitystä. Varhaiskasvatusikäisillä lapsilla tarkoitetaan alle kouluikäisiä lapsia. Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena ja aineistoa on kerätty laajasti eri tieteenaloilta, kuten logopedian, varhaiskasvatuksen, erityiskasvatuksen ja lääketieteen alojen julkaisuista.

Tutkielma toteutetaan narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jossa vastausta tutkimuskysymykseen esitään jo olemassa olevasta tutkimuskirjallisuudesta ja tieteellisistä artikkeleista. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on luoda kattava yleiskuva tutkittavasta aiheesta, jossa tavoitteena on kuvata tutkittava aihe mahdollisimman laajasti. Tarvittaessa kirjallisuuskatsauksessa voidaan myös eritellä tutkittavan aiheen ilmiöitä sekä huomioida mahdolliset epäkohdat. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tiivistää laaja aihekokonaisuus helppolukuiseksi ja tiiviiksi kokonaisuudeksi. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus nähdään kirjallisuuskatsauksen eri muodoista kevyimpänä ja se auttaa ajantasaistamaan tutkimustietoa.

Tutkielmassa esitellään puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä (AAC-menetelmät), joista tarkemmin syvennyttään tukiviittomiin. Tukiviittomat ovat viittomakielen viittomia ja niitä käytetään aina rinnakkain puheen kanssa, viittoen vain lauseen ymmärtämisen kannalta tärkein sana. Tukiviittomia käytetään erityisesti lasten, joilla on kielenkehityksen häiriöitä sekä lasten, joilla on autismikirjon häiriöitä tai Downin oireyhtymä. Tukiviittomien merkitystä tarkastellaan spesifisti lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kielen kehittymisen kannalta.

Useat tutkimukset osoittavat tukiviittomien käyttämisen myönteisen vaikutuksen puheenkehitykseen. Erityisesti niiden lasten, joilla on Downin oireyhtymä, puheytykset lisääntyivät tukiviittomien käyttöönoton myötä. Tukiviittoman mallihenkilö hidastaa puhetta viittoessa, jolloin myös puheen ymmärtäminen helpottuu. Kommunikoinnin helpottumisen myötä myös sosiaaliset paineet, stressi, turhautumisen ja aggressiivisuuden tunteet väistyvät ja lapselle avautuu yhdenvertainen dialogi keskustelukumppanin kanssa.

Tukiviittomat ovat usein avun tuoma keino lapsille, joilla on Downin oireyhtymä. Downin oireyhtymässä havaitaan lievää tai keskivaikeaa kehitysvammaa. Tyypillisiä puheeseen vaikuttavia piirteitä ovat muun muassa suun ja nielun tavallista pienempi koko ja kielen velttous, jotka vaikuttavat artikulaatioon ja puheeseen. Lapsilla, joilla on Downin oireyhtymä, on havaittu enemmän haasteita puheen tuottamisessa ja sen lisäksi 60 prosentilla heistä todetaan lapsuusiässä kuulovamma, joka lievänäkin vaikeuttaa kielellistä kommunikaatiota.

Avainsanat: tukiviittomat, AAC-menetelmät, Downin oireyhtymä, inklusio, puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät, varhaiskasvatus

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Tutkielman toteutus	6
2.1 Tutkielman toteutus ja tutkimuskysymys.....	6
2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä	7
3 Kielenkehitys, AAC-menetelmät ja Downin oireyhtymä	9
3.1 Kommunikoinnin ja kielen kehitys.....	9
3.1.1 Kommunikoinnin kehitys	10
3.1.2 Kielen kehitys.....	10
3.2 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimuodot eli AAC.....	11
3.3 Tukiviittomat.....	13
3.4 Downin oireyhtymä	14
3.4.1 Lasten, joilla on Downin oireyhtymä, kommunikoinnin ja kielen kehityksen erityispiirteet	16
4 Tukiviittomien merkitys lasten, joilla on Downin oireyhtymä, kielenkehityksessä.....	17
4.1 Tukiviittomat varhaiskasvatuksessa lapsella, jolla on Downin oireyhtymä.....	19
4.1.1 Varhaiskuntoutusmallin avulla aktiiviseksi kommunikoijaksi	21
4.1.2 Tavoitteena kaikille yhteinen varhaiskasvatus.....	22
5 Johtopäätökset.....	24
6 Pohdinta.....	26
6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	27
Lähteet	29

1 Johdanto

Tolosen (2001, 164) mukaan puhe on ihmisen kommunikoinnin tyypillisin muoto. Ihmislapsi eroaa muista kädellisistä äärimmäisen sosiaalisuutensa takia osallistuessaan jo vastasyntyneenä omalla tavallaan keskusteluun (Tolonen 2001, s. 164). Ihmislajin emo ottaa alusta alkaen jälkeläisiinsä muita lajeja aktiivisemman otteen ja haluaa, että lapsi oppii kommunikoimaan (Tomasello 1999, s. 79–80). Kieli ja sen kehittyminen taas toimivat perustana ajattelulle, havaitsemiselle, tuntemiselle ja tietämiselle, eikä sen merkitystä voi tarpeeksi korostaa (Nurmilaakso & Välimäki 2011, s. 5). Kielen kehittyminen edellyttää monen tekijän yhteistyötä ja mikäli se ei onnistu, aletaan yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa etsiä uudenlaista tapaa kommunikoida (Huuhtanen 2012, s. 12).

Henkilöt, jotka eivät omaa ymmärrettävää puhetta, kohtaavat vakavia rajoituksia kaikilla elämän osa-alueilla (Beukelman & Light, 2020, s. 4). Kun sanat, lauseet ja ymmärrettävä puhe jäävät jostakin syystä vajaaksi, otetaan käyttöön puhetta tukevia tai korvaavia kommunikointimuotoja. Suomessa näille keinoille on vakiintunut termi AAC, joka on lyhenne englanninkielisestä käsitteestä Audmentative and Alternative Communication. Käytän tässä tutkielmassa AAC-lyhennettä, sillä Krüger ym. (2017, s. 16) ovat havainneet tutkimuksessaan AAC-termin hyväksytyksi lukuisille sanattomille viestintäjärjestelmille.

Varhaiskasvatuslaki (L 540/2018, § 3) edellyttää varhaiskasvatusta edistämään yhdenvertaisuutta sekä turvata kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen. Tukiviittomien käyttäminen varhaiskasvatuksessa lapsella, jolla ymmärrettävän puheen tuottaminen tai sen ymmärtäminen on haastavaa, edistää yhdenvertaisuutta tarjoamalla vaihtoehtoista kommunikointimuotoa. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 30) mukaisesti lapsella on oikeus osallisuuteen. Tukiviittomat parantavat lapsen vaikuttamisen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa, kun hänellä on keino ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään.

Valitsin kandidaatin tutkielmani aiheeksi kaikista puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä tukiviittomat sen takia, että niitä voidaan hyödyntää laajasti lasten kielenkehityksen tukena erityisten kohderyhmien lisäksi. Olen aina ollut kiinnostunut kielestä ja sen

kehityksestä. Varhaiskasvatuksen opinnoissa olen huomannut suuntaavani jatkuvasti kiinnostustani varhaiserityiskasvatukseen ja haaveenani onkin opiskella varhaiserityisopettajaksi. Varhaiskasvatuksen opettajana minulle tärkeitä arvoja ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, joihin tukiviittomien käyttämisellä tähdätään.

Tässä tutkielmassa puhun pääsääntöisesti lapsista, joilla on Downin oireyhtymä. Myös lapsi, jolla on erityisen tuen tarve, viittaa samaan oireyhtymään tässä tutkielmassa. Mietin paljon termistöä, mitä käyttäisin tekstissä. Down-lapsi olisi helpompi ja ytimekkäämpi kirjoittaa, mutta se määrittelee lapsen diagnoosin kautta, jota nykyään pyritään varhaiskasvatuksessa välttämään. Diagnooseista ollaan pyrkimässä pois ja esimerkiksi lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa käytetään pedagogisia termejä diagnoosien sijaan.

2 Tutkielman toteutus

Luvussa 2 avataan tutkielman tavoitteet ja sen tarkoitus. Luvussa esitellään kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä, tutkimuskysymys sekä keinot, millä aineiston luotettavuutta voidaan parantaa. Tutkitaan myös mahdollisuutta jatkaa tätä tutkielmaa pro gradu -tutkielmaksi.

2.1 Tutkielman toteutus ja tutkimuskysymys

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten tukiviittomat vaikuttavat lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kielenkehitykseen. Tutkielmani perehtyy niihin fysiologisiin poikkeavuuksiin, jotka aiheuttavat 21-trisomian eli Downin oireyhtymän (Kaski, Manninen, & Pihko 2009, s. 70). Tutkielmani pyrkii kirjallisuuden avulla selvittämään, millaista kielenkehitys on normaalisti, jotta poikkeavuudet siinä voidaan tunnistaa. Lopuksi esitellään varhaiskuntoutusmalli, jonka avulla pyritään tukemaan vammaista lasta kohti normaalielämää.

Kandidaatintutkielmani tavoitteena on tuoda tietoisuuteen AAC-menetelmien, erityisesti tukiviittomien, hyödyntämistä kielenkehityksen tukena niin yleisellä tasolla kuin erityisesti lasten kanssa, joilla on Downin oireyhtymä. Downin oireyhtymään liittyy kuitenkin lähes aina kielenkehityksen haasteita sekä viivästymää, joten kielen kehitystä on tuettava (Launonen 1998, s. 56–57).

Tutkielma aihe on valittu niin, että siitä on mahdollista kirjoittaa pro gradu –tutkielma maisteriopintojen aikana. Kirjallisuuskatsauksen etuna on laaja alan kirjallisuuteen perehtyminen, joka luo pohjan pro gradun –tutkimussuunnitelmalle (Atjonen 2011, s. 20). Pro gradu –tutkielmassa olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kosketuspintaa tukiviittomiin. Onko koulutukseen mahdollista sisällyttää kaikille hyödyllistä tukiviittomakoulutusta? Downin oireyhtymän näkökulmasta olisi hyödyllistä tutkia asiaa lisää. Pro gradu -tutkielmassa voitaisiin perehtyä esimerkiksi siihen, millä menetelmillä lapsia, joilla on Downin oireyhtymä, kielenkehitystä voidaan tutkia. Voidaanko heitä edes tutkia samoilla menetelmillä, mitä lapsia ilman kehitysvammaa?

Tässä tutkielmassa etsin vastausta siihen, millaisia vaikutuksia kielenkehitykseen tukiviittomien johdonmukaisella ja säännöllisellä käyttämisellä puheen tukena on. Lähdekirjallisuuden avulla selvitetään tukiviittomien vaikutuksia sellaisen lapsen kielenkehitykseen, jolla on Downin oireyhtymä. Sen lisäksi etsin yhteyksiä tukiviittomien vaikutuksesta kohti tasa-arvoa ja inklusiivista varhaiskasvatusta. Tutkimuskysymykseni on

“Millaisia vaikutuksia tukiviittomien käytöllä on lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kielenkehitykseen?”

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä

Tämä kandidaatin tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena. Salminen (2011, s. 6) esittää kolme kirjallisuuskatsauksen tyyppiä, jotka ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Kirjallisuuskatsauksen eri tyypeistä tähän tutkielmaan valittiin kuvaileva kirjallisuuskatsaus, josta edelleen valittiin narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jossa tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan jo olemassa olevan kirjallisuuden tiedoilla (Salminen 2011, s. 3). Salmisen (2011, s. 3) mukaan kirjallisuuskatsaus on laaja yleiskatsaus tutkittavaan aiheeseen ja sitä pyritään kuvailemaan laajasti sekä tarvittaessa myös luokittelemaan sen ilmiöt tarkemmin. Kirjallisuuskatsaus mahdollistaa myös tutkimuksen aiheen historian kehityksen esiintuomisen sekä mahdollisten epäkohtien huomioimisen (Salminen 2011, s. 3).

Narratiivinen kirjallisuuskatsaus nähdään metodisesti kevyimpänä kirjallisuuskatsauksen muotona, jonka avulla pystytään tarjoamaan lukijalle helppolukuinen, mutta silti laaja kuva käsiteltävästä aiheesta (Salminen 2011, s. 7). Huomioitava on, ettei narratiivinen kirjallisuuskatsaus usein tarjoa varsinaista analyttistä tulosta, vaan se auttaa tuomaan esiin ajankohtaista tutkimustietoa, johon muun tieteellisen kirjallisuuden avulla ei pystytä (Salminen 2011, s. 7). Salmisen (2011, s. 7) mukaan narratiivista kirjallisuuskatsausta käytetään paljon opetusaloilla. Myös Green, Johnson ja Adams (2006) tuovat esiin narratiivisten katsausten olevan hyödyllisiä koulutusartikkeleita, sillä koska ne yhdistävät monista eri tiedonlähteistä luettavan kokonaisuuden. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi siis onnistuessaan tuottaa arvokasta tietoa kirjallisuuteen (Green, Johnson ja Adams, 2006).

Etsin tietoa Downin oireyhtymästä, inklusiosta, AAC-menetelmistä sekä tukiviittomista eri tieteenalojen kirjallisuudesta ja artikkeleista. Kun tehdään narratiivista kirjallisuuskatsausta, ainoastaan kirjallisuus ei ole riittävä lähdeaineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi tässä tutkielmassa on käytetty myös laajasti artikkeleita, joista useimmat olivat kansainvälisiä. Artikkeleista löytyi spesifiä tietoa koskien tutkielman aihetta, kuten Launosen (1996) artikkelista Enhancing communication skills of children with Down syndrome: Early use of manual signs, joka tuo esiin tutkimustuloksia tukiviittomien käyttämisestä kommunikoinnin tukena.

3 Kielenkehitys, AAC-menetelmät ja Downin oireyhtymä

Seuraavissa alakappaleissa esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet sekä kommunikoinnin ja kielen kehittymistä. Jotta voidaan ymmärtää kielen ja kommunikoinnin haasteita, tulee tiedostaa niiden kehittyminen ilman siihen vaikuttavaa kehitysvammaa, tässä tapauksessa Downin oireyhtymää. AAC-menetelmät ovat yläkäsite kaikille puhetta tukeville ja korvaaville kommunikointimuodoille, joista tähän tutkielmaan olen rajannut käsiteltäväksi tukiviittomien vaikutuksen kielenkehitykseen. Käsittelen kielenkehitystä lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kannalta. Määrittelen myös Downin oireyhtymän taustalla vaikuttavat kromosomipoikkeavuudet sekä sen yleisimmät vaikutukset kielenkehitykseen.

3.1 Kommunikoinnin ja kielen kehitys

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan on tiedettävä, miten kieli kehittyisi ideaalitilanteessa, ilman kehitysvammaa tai muuta kielenkehitykseen vaikuttavaa tekijää, jotta poikkeavuudet ja haasteet siinä voidaan tunnistaa. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on ainutlaatuinen mahdollisuus tunnistaa erityiset haasteet kielenkehityksessä, sillä niihin kiinnitetään varhaiskasvatuksessa eri tavalla huomiota kuin kotona vanhempien taholta. Varhaiskasvatuksen arjessa suunniteltu toiminta edistää kielen kehittymistä toiminnalla ja vuorovaikutuksella päivittäin.

Laakson (2014, s. 22—23) mukaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta puhutaan tutkimuskirjallisuudessa rinnakkain viestinnän tai kommunikoinnin käsitteellä ja niillä tarkoitetaan kahden ihmisen välistä viestinvaihtoa. Häkkinen (2014, s. 34) määrittelee kielen sopimuksenväiseksi äännesymbolijärjestelmäksi, jonka oppimiseen vai ihmisellä on luontaiset edellytykset.

3.1.1 Kommunikoinnin kehitys

Tryggin (2010, s. 14) mukaan lapset viestivät tarpeitaan ympäristölle aina syntymästään asti, jo ennen varsinaista puhetta. Kommunikointitapoja ilman puhetta ovat esimerkiksi katseen kohdistaminen ja osoittaminen. Kommunikointikyky itsessään kehittyy lapselle ennen kielellistä kykyä ja niiden molempien kehittyminen lopulliseen muotoonsa on pitkä prosessi (Huuhtanen 2011, 13). Kommunikoinnin kehittyminen on vuorovaikutuksellinen prosessi ja kielen kehitys yksi sen osa-alueista (Parre 2006, s. 207).

Kommunikointi itsessään muodostuu viesteistä ja niiden sisältö keskustelijoiden kokemus- ja käsitemaailmasta, ja jotta tämä käsitemaailma laajenisi, tarvitsee ihminen sekä negatiivisia että positiivisia elämäkokemuksia (Huuhtanen 2012, s. 14). Kommunikoinnin ja puheen sisältö kehittyy läpi elämän kokemusten kasvaessa. Launosen (2012, s. 32) mukaan lapset, joilla on kehityksen riskitekijöitä, tarvitsevat enemmän ärsykeitä, jotka kannustavat heitä vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Myös Lyytinen (2014, s. 51) korostaa tekstissään lapsen aktiivista toimijuutta, sillä kieltä opitellessaan lapsi rakentaa aktiivisesti omanlaistaan käsitystään ympäröivästä maailmasta ja kielestä. Hänen mukaansa lapsi havainnoi ympäristöään aktiivisesti opitellessaan kieltä, ja lopulta tuottaa valikoidusti puhetta havaintojensa ja kokemustensa perusteella. Kommunikatiivisia eleitä ja sanoja lapsi alkaa tuottaa ensimmäisen ikävuoden tienoilla. (Lyytinen 2014, s. 54).

Kommunikaatiotaitoja kehittäessä lapsen lähipiirillä on merkittävä vaikutus ja reagoida herkästi pienimpiinkin ilmaisuihin ja kommunikointiyrityksiin edistää kommunikointitaitoja (Huuhtanen 2011, s. 19). Kun lapsi taas vastaa heikosti tai ei ollenkaan vanhemman kommunikointiyrityksiin, saattaa tämä johtaa siihen, että vanhemman kommunikointiyrityksetkin vastavuoroisesti vähenevät (Överlund 2006, s. 29).

3.1.2 Kielen kehitys

Kieli ei ole vain merkityksetöntä ja satunnaista ääntelyä (Woolfson 2003, s. 46). Kielen käyttäminen ja osaaminen ei ole ainoastaan lauseiden tuottamista ja ymmärtämistä, vaan myös

taitoa käyttää juuri tiettyjä lauseita tavoitteiden saavuttamiseksi (Leiwo, 1987, s. 25). Lyytisen (2014, s. 51) mukaan kielen avulla lapsi pääsee tutustumaan ympäristöönsä, kykenee jäsentämään kokemaansa sekä oppii uusia asioita. Puhe on lapselle myös avain sosiaalisen vuorovaikutukseen ja sen avulla hän pystyy ilmaisemaan ajatuksia ja tunteita. (Lyytinen 2014, s. 51). Hän pääsee osalliseksi itseään koskeviin asioihin, löytämällä keinon itseilmaisuun ja mielipiteisiinsä.

Kielen ja sanojen ymmärtäminen tapahtuu lapsella ennen varsinaista puhetta, ja merkkejä ymmärtämisestä ovat esimerkiksi pään kääntäminen oman nimen suuntaan tai katsellaan äidin esiminen sanan kuullessaan (Lyytinen 2014, s. 51–52. Tutkimukset osoittavat lapsen erottelevan ympäristön ääniä jo kohdussa (Tolonen 2001, s. 164).

Siiskosen, Aron ja Lyytisen (2014, s. 129) mukaan puolivuotias lapsi seuraa katseellaan ympäristöään ja reagoi muiden viesteihin samalla viestien omia tarpeitaan. Ensimmäisen ikävuoden aikana lapsen kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ja ääntely on kokonaisvaltaista siihen asti, kunnes lapsi alkaa tuottaa kanonista jokeltelua noin puolen vuoden iässä (Hakamo 2011, s. 13–14). Siiskosen ja kollegoiden (2014, s. 129) mukaan toisen ja kolmannen ikävuoden aikana lapsi pystyy jo ilmaisemaan itseään puheen avulla omin sanoin. Ensimmäisen kolmen vuoden aikana kielenkehitys on kaikkiaan huomattavan nopeaa ja neljänteen ikävuoteen mennessä kieli on kehittynyt lähes täysin ymmärrettäväksi (Lyytinen 2014, s. 51). Siiskosen ja kollegoiden (2014, s. 130) mukaan viimeistään esiopetusikäisen lapsen kieli on aikuisen kielen veroista ja hän hallitsee esimerkiksi sanojen taivuttamisen. Heidän mukaansa lapsi kykenee tällöin moniulotteiseen kielelliseen toimintaan, kuten tunteiden kuvailuun sekä tarinankerrontaan.

3.2 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimuodot eli AAC

Puhetta tukevilla ja korvaavilla kommunikointikeinoilla voidaan vahvistaa, kehittää ja tukea kehittymätöntä kieltä (Ketonen ym. 2014, s. 204). Kansainvälinen yleiskäsite puhetta tukevalle ja korvaavalle viestinnälle on AAC eli Augmentative and Alternative Communication. AAC-menetelmiä käyttämällä ihmiset, joilla on haasteita selkeän kommunikoinnin kanssa, voivat ilmaista itseään, vaikuttaa ympäristöönsä, tehdä valintoja ja saavuttaa yhdenvertaisen dialogin

keskustelukumppaninsa kanssa (Krüger & Berberian 2015, s. 101; Malm, Matero, Repo, & Talvela 2004, s. 132–133). Tukiviittomien lisäksi AAC-keinoihin lukeutuvat esimerkiksi graafinen blisskieli, PCS-merkit (Picture Communication Symbols), erilaiset piirtämisen keinot sekä teknologian apuvälineet kuten sovellukset vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittämisen tueksi (Merikoski & Pihlaja, 2018).

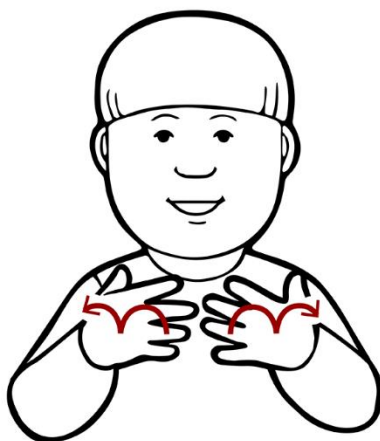
Silloin kun henkilö on täysin puhumaton, käytetään puhetta korvaavaa kommunikointia (alternative communication) ja puhetta tukevaa kommunikointia (augmentative communication) käytetään tilanteessa, jossa puhe on epäselvää ja henkilö tarvitsee tukea tullakseen ymmärretyksi (Huuhtanen 2012, s. 15). Puhetta korvaavaa kommunikointimuoto voi olla puhumattoman henkilön ensisijainen kommunikointikeino.

Huuhtasen (2012, s. 15) mukaan AAC-keinot voidaan jakaa avusteiseen ja ei-avusteiseen kommunikointiin. Hänen mukaansa avusteisessa kommunikoinnissa käyttäjä ei tuota kielellistä ilmausta itse, vaan kielellinen ilmaisu on fyysisesti erillään käyttäjästä. Tällaisia avusteisia kommunikointikeinoja ovat esimerkiksi graafinen blisskieli, jossa käytetään bliss-symboleja ilmaisuna (Merikoski & Pihlaja 2018). Mikäli blisskuvat ovat liian visuaalisia tai käsitteellisesti abstrakteja, on vaihtoehtona myös helposti ymmärrettäviä piktogrammeja tai kansainvälisestikin ymmärrettäviä PCS-kuvia (Huuhtanen 2012, s. 58). Huuhtasen (2012, s. 58) mukaan esinekommunikointi tarjoaa konkreettisia esineitä kommunikoinnin tueksi, jotka liittyvät eri tilanteisiin. Esimerkiksi pukemistilanne aloitetaan antamalla pipo ja hanskat käteen. Esineillä voi myös ilmaista itseään, kun jokin toiminta tulkitaan kommunikatiiviseksi eleeksi (Huuhtanen 2012, s. 58). Esimerkiksi suihkupään tuomalla käyttäjä ilmaisee halunsa käydä suihkussa.

Ei-avusteisessa kommunikoinnissa henkilö tuottaa itse käyttämänsä kielelliset ilmaisut. Tukiviittomien lisäksi tähän kommunikointiryhmään kuuluu lisäksi morsetus. Vaikka ei tulisi ajatelleeksi, myös keholla tuotettavat kommunikointiyritykset ovat ei-avusteista kommunikointia, kuten silmänräpäyksillä kerrottavat ”ei” ja ”kyllä” (von Tetschner & Martinsen 2014, s. 21). Ei-avusteiset kommunikointikeinot voivat olla kaikkea aina signaaleista sovittuihin eleilmaisuihin, kuten viittomiin (Trygg 2010, s. 25).

3.3 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat yksi yleisimmistä puhetta tukevista kommunikoinnin muodoista Suomessa (Huuhtanen 2012, s. 27). Niitä voidaan käyttää esimerkiksi kielellisistä erityisvaikeuksista kärsivien lasten, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten, maahanmuuttajataustaisten, kehitysvammaisten ja autististen lasten kanssa puheen tukena (Takala 2016, s. 45). Huuhtasen (2012, s. 28) mukaan tukiviittomilla tarkoitetaan yksittäisten sanojen viittomista puheen rinnalla. Hänen mukaansa viestin sisällön kannalta tärkeimmät sanat viitotaan lausejärjestyksen mukaisesti. Esimerkiksi kuvan 1 lause voisi olla: ”Minä olen iloinen” ja tukiviittottuna sana ”iloinen”. Viittomat siis lainataan viittomakielestä, mutta ilman viittomakielen kielioppisääntöjä (Huuhtanen 2012, s. 28). Tukiviittomien ja viittomakielen välillä on huomattava ero. Viittomakieli on kuulovammaisten ihmisten äidinkieli ja verrattavissa puhuttuun kieleen (Lappi & Malm 2012, s. 40).



Kuva 1: ”Iloinen” -viittoma (Papunetin kuvapankki, papunet.net, Elina Vanninen, muokaus Sari Kivimäki)

Tukiviittomilla tuetaan puhumista viittomalla puheen kanssa samanaikaisesti, eikä niitä käytetä ilman puhetta (Huuhtanen 2012, s. 28). Tukiviittoman mallihenkilön, joka siis viittoilee ilman vammaa, tulee kiinnittää huomiota selkeään ja rauhalliseen puheeseen (Huuhtanen 2012, s. 28). Se onkin yksi tukiviittomien tuomista eduista – puhe hidastuu, jolloin viesti muuttuu

selkeämmäksi, joka taas helpottaa ymmärtämistä. (Huuhtanen 2012, s. 28). Puheen temmon hidastuminen ja tietoinen selkeyttäminen auttaa lisäksi kaikkia ryhmän lapsia ymmärtämään aikuisen puhetta paremmin.

Ikärajaa tukiviittomien aloittamiselle ei ole, mutta yleensä niiden käyttö vähenee lapsen kielen kehittymisen ja puheen selkiytymisen myötä. Koskaan ei ole liian aikaista aloittaa AAC-menetelmän käyttöä kielen ja kommunikoinnin tukena lapsella, jolla on tällä osa alueella haasteita (Ronski & Seveck 2005). Tukiviittominen sisällyttäminen kommunikointiin on kuitenkin hyvä aloittaa tarpeeksi varhain ja ne voivat myös jäädä pysyväksi kommunikointimuodoksi, mikäli puheen kehityksen erityisvaikeus on tarpeeksi haastava (Huuhtanen 2012, 28). Yleisesti ottaen silloin, kun puheesta tulee ymmärrettävää, siitä tulee tukiviittomien sijasta ensisijainen kommunikointimuoto, jolloin tukiviittomat jäävät takaa-alalle. Puheen viestinnällisyys avaa lapselle uudenlaisen kanssakäymisen tason ja mahdollistaa monipuolisemman ja ajattelun tasolle yltävän vuorovaikutussuhteen. (Parre 2006, s. 207).

3.4 Downin oireyhtymä

Downin oireyhtymä, eli 21 trisomia, on yleisin trisomiamuoto Suomessa ja sitä ilmenee noin kymmenellä prosentilla älyllisesti kehitysvammaisista ihmisistä (Kaski ym., 2009, s. 71). Downin oireyhtymän aiheuttaa normaalista poikkeava kromosomirakenne, jossa henkilöllä, jolla on Downin syndrooma, on 47 kromosomia normaalin 46 sijaan (Launonen 1998, s. 55). Suurin osa 21-trisomian omaavista henkilöistä on älyllisesti lievästi tai keskitasoisesti kehitysvammaisia ja lapsena heidän kehityksensä etenee sykleissä (Kaski, Manninen, & Pihko 2009, s. 71). Vaikka ihmisten, joilla on Downin oireyhtymä, kieltä ja kommunikointia on tutkittu suhteellisen paljon, ovat yksilölliset erot suuria (Launonen 1998, s. 56). Yksilölliset eroavaisuudet lapsen kehityksessä on aina otettava huomioon sopivia tukikeinoja haettaessa.

Käypä hoito -suosituksen (2013) mukaan lapsilla, joilla on Downin syndrooma, todetaan kehityksen viivästymää ja oireyhtymään liittyy yleisesti keskivaikeaa älyllistä kehitysvammaisuutta. Lapsilla, joilla on Downin oireyhtymä, tyypillisiä puheeseen ja kommunikointiin vaikuttavia piirteitä ovat muun muassa suun ja nielun tavallista pienempi koko, joka johtaa kielen

pyrkimiseen ulos suusta (Kaski ym., 2009, s. 71) Puheen muodostamista ja selvyyttä puheeseen voidaan tukea suuntaamalla motorisia harjoituksia suun ja kielen alueelle, joiden tavoitteena on suun kiinnipysyminen ja syljen runsaan valumisen estäminen (Kaski ym., 2009, s. 71; Kehitysvammaisten Tukiliitto ry 2009, s. 18).

Muun muassa Hodapp (1996) kuvailee tutkimuksessaan lapsia, joilla on Downin oireyhtymä, sosiaalisina ja hyväntuulisina, mutta vähemmän aktiivisina ja sinnikkäinä verrattuna muihin lapsiin. Carrin (1995, s. 6) tutkimuksessa havaitaan lasten, joilla on Downin syndrooma, olevan pääsääntöisesti ystävällisiä, kannustavia, helliä sekä rakastavia. Vaikka henkilöihin, joilla on Downin syndrooma, liitetään tutkimustiedon valossa tietynlaisia luonteenpiirteitä, ovat kaikki silti omia yksilöitään.

3.4.1 Lasten, joilla on Downin oireyhtymä, kommunikoinnin ja kielen kehityksen erityispiirteet

Vaikka lasten, joilla on Downin oireyhtymä, kielellisistä ja kommunikoinnista ollaan kirjallisuudessa ristiriitaistakin mieltä, ovat tutkijat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että Downin oireyhtymään liittyy lähes aina kielellisiä vaikeuksia (Launonen 1998, s. 57). Kielen kehitys on viivästyneempää sekä yleisellä tasolla että muihin kehitysvammaryhmiin verrattuna (Launonen 1998, s. 57).

Kommunikointiongelmien lasten kanssa, joilla on Downin oireyhtymä, havaitaan usein jo vauvana, kun vanhemmat kokevat vauvansa passiivisena eivätkä saa tähän kontaktia (Launonen 2012, s. 33). Katse- ja hymykontakti ovat vanhemman tapa viestiä lapsensa kanssa sanattomasti, ja vammaisella lapsella nämä ilmeet, eleet ja reaktiot saattavat näyttäytyä huomaamattomasti, hitaasti tai puuttua kokonaan (Överlund 2006, s. 23–29). Vanhempien, joiden lapsella on Downin oireyhtymä, on Launosen (2011, s. 34) mukaan haastavaa löytää täysipainoista ja vastavuoroista kontaktia lapseensa.

Launosen (2000, s. 253) mukaan kielellisesti lahjakkaiden lasten on havaittu selviytyvän sosiaalisista tilanteista parhaiten, sekä olevan suosituimpia vertaisryhmässään. Mikäli lapsen kielenkäyttötaidot ovat heikot, on hänen kehitettävä muita keinoja saavuttaakseen vertaisryhmänsä huomion (Launonen 2000, s. 253). Jos ryhmässä arvostetaan eniten kielellisiä taitoja, kuten vanhemmalla iällä yleensä arvostetaan, voivat muut kokea muun kuin kielellisen ilmaisen liian poikkeavana (Launonen 2000, s. 253). Tämä johtaa ryhmästä sulkemiseen ja mahdollisesti sulkeutumiseen tai aggressiiviseen käytökseen, joka ei tue vertaisryhmään kuulumisen tarvetta. (Launonen 2000, s. 253)

4 Tukiviittomien merkitys lasten, joilla on Downin oireyhtymä, kielenkehityksessä

Launonen (1996) esittää tutkimuksessaan verrokkiryhmien eroja tukiviittomien käyttämisessä painottaen lapsen aktiivisen kommunikoijan roolia. Tutkimuksessa lapsia seurattiin kolmesta viiteen ikävuoteen ja niiden lasten, kenen kanssa tukiviittomia käytettiin aktiivisesti, sanavaraston havaittiin kolmevuotiaana olevan ikäistensä laajempi. Launosen (1996) tutkimuksessa heidän havaittiin myös olevan verrokkiryhmäänsä kehittyneempiä kielellisesti, sosiaalisesti, kognitiivisesti ja motorisesti. Tukiviittomien käyttäjillä myös puhe parantui verrattuna verrokkiryhmään (Launonen 1996). 5 vuotta tutkimuksen aloittamisen jälkeen huomattiin edelleen merkittäviä eroavaisuuksia sosiaalisissa ja kielellisissä taidoissa (Launonen, 1998). Tutkimustulosten mukaan tukiviittomien aloittamisen sekä samanaikaisesti lapsen aktiivisen roolin korostaminen kommunikoinnissa johtivat pitkävaikutteisiin hyötyihin lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kehitykseen. (Launonen, 1996).

Käypä hoito –suosituksen (2013) mukaan lapsilla, joilla on Downin oireyhtymä, on havaittu enemmän poikkeavuutta puheen tuottamisessa, kuin puheen ymmärtämisessä. Lisäksi Downin oireyhtymässä todetaan lapsuusiässä erinäisistä syistä johtuva kuulovamma noin 60 prosentilla lapsista, joka jo lievänäkin aiheuttaa haittaa kielelliseen kommunikaatioon (Käypä hoito –suositus, 2013). Lapsi, jolla on kehitysvamma, tunnistaa heikosti esimerkiksi kuulon poikkeavuutta itse, joten lääkärin tutkimus on aina aiheellinen. (Käypä hoito -suositus, 2013)

Useimmiten lapsilla, joilla on Downin oireyhtymä, ei ole näön, tilan hahmottamisessa tai käsi- motorikassa niin suuria haasteita kuin esimerkiksi henkilöillä, joilla on CP-vamma (Launonen 2012, s. 33). Tällaiset motoriset häiriöt, kuten CP-vammassa, aiheuttavat haasteita tukiviittomien käytössä. Tämän vuoksi variaatiot ja omat muunnelmat ovat täysin sallittuja. Tukiviittomien ei tarvitse olla täydellisiä ja kehitysvammaisten lasten kanssa niitä voidaan vaivattomasti muokata käyttäjälleen sopivaksi (Malm ym., 2004, s. 132). Tukiviittomien käyttämistä aloittaessa voidaan erityisesti kehitysvammaisten lasten kanssa joutua helpottamaan viittomia (Huuhtanen 2012, s. 28).

Käsien tarkkaa asentoa enemmän merkitsee molemminpuolinen ymmärrys viittoman tarkoituksesta. Lähi-ihmisten innostuneisuus ja omistautuminen tukiviittomista kohtaan on lopputuloksen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Tärkeintä on pysyä johdonmukaisena mallintaessa viittomia. Aikuisen, keneltä tukiviittoman malli tulee, olisi hyvä kiinnittää huomiota selkeään ja yksinkertaiseen puheeseen viittoessa (Huuhtanen 2011, s. 28). Viittomat ovat Danielsin (1996) mukaan myös visuaalisia, sillä viittoma otetaan vastaan näköaistilla oikealla aivopuoliskolla ja itse viittoma tuotetaan vasemmalla aivopuoliskolla. Viittomien visuaalisuus herättää näköaistin, joka lisää keskittymistä puhuttavina oleviin sanoihin (Malm ym. 2004, s.132). Tutkimuksessa tuotiin ilmi auditiivisen, visuaalisen sekä fyysisen kokemuksien yhdistelmän muodostavan muistijäljen, joka muokkaa lapsen kielelle vahvan perustan (Daniels 1996).

Huuhtasen (2012, s. 29) mukaan tukiviittomia on haastavaa opiskella kirjoista kaksiulotteisena, sillä ne perustuvat tilankäyttöön sekä liikkeeseen. Parhaiten tukiviittomien muistamista tukee itse viittominen ja niiden tuotettuna näkeminen (Huuhtanen 2012, s. 29). Kuvat viittomista voivat toimia muistin tukena muistuttamassa, mikä viittoma vastaa mitäkin toimintaa. (Huuhtanen 2012, 29) Ensimmäiset tukiviittomat opetellaan lähiympäristöstä sanoista, jotka toistuvat lapsen päivittäisessä elinympäristössä. Lapsi tarvitsee paljon ohjausta ja tukea tukiviittomien oppimisessa lähi-ihmiseltä, ja oppiikin parhaiten vuorovaikutuksessa. (OYS, 2019). Nykyään on saatavana paljon erilaista digitaalista materiaalia tukiviittomien oppimisen avuksi. Esimerkiksi osoitteesta www.suvi.viittomat.net löytyy videoviittomat sanakirjamaisesti.

AAC-menetelmien käyttäminen puheen tukena eivät poissulje luonnollisia kommunikointikeinoja, ja kaikkia keinoja tulisikin hyödyntää mahdollisuuksien mukaan (Huuhtanen 2011, s. 15). Tukiviittomien valitseminen pääsääntöiseksi AAC-menetelmäksi ei poissulje muiden menetelmien käyttämistä niiden rinnalla. Varhaiskasvatuksessa voi lisäksi mukana toiminnassa olla esimerkiksi PCS-kuvat, jotka ovat selkokuvia. Niitä on käännetty suomen kielelle tuhansittain. Kuvakortistossa voi olla tärkeimmistä viittomista kuvat muistuttamassa viittomasta. Muistin lisäksi kuvilla voidaan helposti jäsentää päivää kuvilla. Puheen ja manuaalisen merkin rinnakkaisen käytön on katsottu edistävän kykyä ymmärtää puhetta (von Tetzchner & Martinesen 2014, s. 313).

4.1 Tukiviittomat varhaiskasvatuksessa lapsella, jolla on Downin oireyhtymä

Käypä hoito -suosituksen (2013) mukaisesti varhaiskasvatus tukee lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kehitystä ja elämänhallintaa. Suomessa varhaiskasvatusikäisiä lapsia ohjaavat asiakirjat, kuten varhaiskasvatussuunitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet sekä lait, kuten Varhaiskasvatuslaki. Varhaiskasvatussuunitelman (2018, s. 40–41) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja ja kielellisen identiteetin kehittymistä, sillä kielenkehitys on yhteydessä esimerkiksi lasten vuorovaikutustaitoihin, kielenkäyttötaitoihin ja puheen tuottamiseen. Varhaiskasvatusikä on ominta niiden taitojen oppimiseen, joissa havaitaan haasteita (Nurmilaakso & Välimäki 2011, s. 5). Varhaiskasvatuksessa näitä taitoja, kuten kielenkehitystä, tuetaan erityisten keinojen lisäksi leikkien ja laulujen ohella. Tukiviittomia voidaan myös hyödyntää koko ryhmän kanssa. Parhaimmillaan ne edistävät kaikkien ryhmän lapsien kielenkehitystä varhaiskasvatuksessa, eivätkä vain tukea tarvitsevan lapsen kehitystä.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä odotetaan sitoutumista tukiviittomien käyttämiseen, sillä lapsi viettää ison osan päivästäan päiväkodissa vuorovaikutuksessa lasten ja työntekijöiden kanssa, jolloin arkipäivän vuorovaikutustilanteiden tukeminen on ensiarvoisen tärkeää (Launonen 2011, s. 35). Hermanforsin (2017) mukaan lasten viettämä aika varhaiskasvatuksessa on verraten pitkä sekä sisällöllisesti merkittävä. Haastavat arjen tilanteet sekä lasten päivittäiseen viestintään perustuvat ratkaisut saattavat Launosen (2000, s. 251) mukaan onnistua päiväkodissa kotia paremmin, koska varhaiskasvatuksen arkea jäsennetään enemmän suhteessa kotiympäristöön. Tukiviittomien käyttö arjessa tulisi kuitenkin olla mahdollisimman johdonmukaista ja selkää, jotta siitä saataisi paras hyöty irti. Se edellyttää varhaiskasvatuksen työntekijöiltä suunnitelmallisuutta ja ajankäyttöä.

Onnistunut kielen kehittäminen ja tukiviittomien käyttäminen tavoitteellisesti edellyttää myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden kouluttamista ja sen tulee koskea kaikkia työntekijöitä, jotta tukiviittomien käyttäminen arjessa olisi johdonmukaista ja tuottavaa (Von Tetzchner & Martinsen 2014, s.323–324). Käsittelen tässä tutkielmassa myöhemmin varhaiskasvatuksen resursseista, joten usein kaikki henkilökunnan jäsenet eivät pääse koulutuksiin. Tukiviittomia tuodaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden tietoisuuteen muun muassa puheterapeuttien ja varhais-erityisopettajien puolesta. Vaikka ensikosketus tukiviittomien käyttöönottoon tuleekin usein

puheterapeutilta, on moniammatillinen yhteistyö perheiden kanssa ehdottoman tärkeää parhaimman mahdollisen tuloksen saavuttamiseksi (Ketonen ym. 2014, s. 202–203). Varhaiskasvatuksessa tehdään muutenkin paljon yhteistyötä perheiden kanssa, onhan kaikilla yhteisenä tavoitteena lasten hyvinvointi ja kehittyminen. Perheen kanssa tehtävää yhteistyötä ei voi tarpeeksi korostaa ja sen tulee olla entistäkin tiiviimpää erityisen tuen tarpeisen lapsen kanssa.

Päiväkotiympäristössä on paljon hyviä puolia ajatellen kielenkehitystä ja niiden lasten kuntoutusta, joilla on Downin oireyhtymä. 2020-luvulla varhaiskasvatuksen alalla on kuitenkin myös kohdattu ongelmia. Pätevien varhaiskasvatuksen opettajien puute, sijaispula ja suuret ryhmäkoot ovat ongelmia varhaiskasvatuksen alalla. Työntekijöiden kohtuuttoman kuormituksen lisäksi sijaiskärsijöinä ovat lapset, erityisesti erityisen tuen tarpeessa olevat lapset. Varhaiskasvatuslain (L 540/2018, § 25) mukaan varhaiskasvatuksessa tulee olla riittävä määrä päteviä työntekijöitä, jotta tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan ja varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet täyttyvät.

Von Tetzchnerin ja Martinsenin (2014, s. 106) mukaan hitaimmat oppijat ovat kaikista altteimpia katkoille kehittämisessä, joita varhaiskasvatuksen työntekijöiden vaihtuvuus aiheuttaa. Kun opettaja ryhmässä vaihtuu, ryhmädynamiikka muuttuu, tieto ei välttämättä kulje tai sijaisella voi olla eri näkemys niistä menetelmistä mitä erityisen tuen tarpeisen lapsen kanssa on käytetty. Von Tetzchnerin ja Martinsenin (2014, s. 106) mukaan kuntoutuksen katkot johtavat turhautumiseen ja käyttäytymishäiriöihin, koska vakiintuneisiin käytäntöihin reagoimattomuus aiheuttavat niiden poisjäämisen. Lisäksi uusi opettaja tai sijainen saattaa aliarvioida lapsen taidot opettamalla sellaisia asioita, mitä hän osaa jo ilmaista, koska uusilla työntekijöillä ei ole tietoa siitä, mitä lapset jo osaavat ja mitä opetusmenetelmiä on ollut käytössä (Von Tetzchner & Martinsen 2014, s. 106). Niin varhaiskasvatuksessa kuin arkielämässäkin tulisi keskittää ajatukset niihin piirteisiin lapsessa, joita hänellä jo on puuttuvien ominaisuuksien sijaan.

4.1.1 Varhaiskuntoutusmallin avulla aktiiviseksi kommunikoijaksi

Varhaiskuntoutusmalli tähtää lapsen omien voimavarojen kehittämiseen kannustamalla lasta aktiiviseen toimijuuteen ja sitä toteutetaan yleensä päiväkodissa. Launosen (2011, s. 36) mukaan lapsi tarvitsee paljon positiivisia ja onnistuneita kokemuksia varhaisen vuorovaikutuksen toimijuudesta, ennen kuin lapsen voidaan ajatella oppivan viittomaan tai puhumaan. Tärkeää kokemusten muodostumisen kannalta on vuorovaikutustilanteiden toistuvuus ja samanlaisuus, jotta lapsi oppii tunnistamaan ja ennakoimaan tilanteita sekä löytää oman paikkansa niissä (Launonen 2011, s. 36). Tuen tarve toteutetaan perhelähtöisesti ja varhaiskuntoutus aloitetaan silloin, kun perhe kokee olevansa valmis ja omaavansa tarpeeksi voimavaroja (Launonen 2011, s. 36). Varhaiskuntoutus suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä perheen kanssa, moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen. Käypä hoito -suosituksen (2013) mukaisesti länsimaissa suositellaan moniammatillisen työryhmän arvioita sekä niihin perustuvia toimenpiteitä.

Jotta lapsesta taas kehittyisi aktiivinen kommunikoija, hän tarvitsee kokemusta aktiivisen kommunikoinnin hyödyistä ja vahvistusta siitä, että hän voi itse olla aloitteellinen kommunikoija (Launonen 2011, s. 33). Ilman henkilökohtaisesti sopivaa AAC-keinoa riski siitä, että lapsi kehittyy opitusti passiiviseksi, kasvaa (Launonen 2011, s. 33). Opittu passiivisuus liittyy kielen kuntoutuksen varhaisvaiheessa tarpeelliseen auttamiseen ja aiheuttaa myöhemmin esimerkiksi riippuvaisuutta avusta, eikä esimerkiksi spontaani viittominen onnistu (Von Tetzchner & Martinsen 2014, s. 107).

Kommunikoinnin varhaiskuntoutus aloitetaan auttamalla vanhempia tukemaan lapsensa varhaisen vuorovaikutustaitojen kehitystä. Olisi tärkeää myös ymmärtää kommunikoinnin perustana toimiva vuorottelu, jota voidaan harjoitella leikki- ja hoitotilanteissa huomioimalla pienimmätkin muutokset lapsen toiminnassa. Kun aikuinen tulkitsee pienetkin toiminnanmuutokset kommunikointivuoroksi, saa lapsi kokemuksia vuorottelusta ja alkaa havaita omaa paikkaansa. (Launonen 2011, 36)

Launonen (2012, s. 37) kuvailee tukiviittomien olevan yksi osa varhaiskuntoutusta ja niiden käyttöönottoa ennakoidaan reilusti ennen aloittamista, sillä lapsen lähi-ihmisillä tulee olla aikaa opetella riittävä määrä viittomia. Tukiviittomien oppimisen kannalta tärkeää on katseen suuntaaminen tai siirtäminen tiettyyn kohteeseen sekä katsekontaktin säilyttäminen sekä lisäksi

lapsen on oltava myös tietoinen käsistään ja niiden mahdollistamista toiminnoista (Launonen 2012, s. 37). Launosen (2012, s. 37) mukaan tämän takia varhaisiän leikkeihin kannattaa valita leikkejä, jossa kädet saavat erityistä huomiota ja päästään harjoittelemaan vuorovaikutuksellista käsien käyttöä.

4.1.2 Tavoitteena kaikille yhteinen varhaiskasvatus

Aiheeni sivuaa inklusiivista kasvatusta varhaiskasvatuksen näkökulmasta, sillä AAC-menetelmien yksi tärkeimmistä tehtävistä on tukea pyrkimystä kohti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tässä kappaleessa käsitellään inklusiota ja sen toteutumista varhaiskasvatuksessa.

Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, joka toteutuakseen edellyttää monimuotoisia opetusjärjestelyjä (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, s. 13). Lähtökohtana inklusiolle voidaan pitää Pihlajan (2009) ajatusta siitä, että vammaiset ja ei-vammaiset voisivat jakaa saman todellisuuden ja toiminnot. Inklusiolla tarkoitetaan osallisuutta ja kaikkien yhtenäistä oikeutta käydä omaa lähikouluun sekä saada tarvitsevaansa tukea koulunkäyntiin (Takala 2011, s. 13). Viittala (2006) huomauttaa tutkimuksessaan, että inklusion moraalisen ja eettisen perustan, tasa-arvon ja ihmisoikeuksien toteutuminen kuuluu jokaiselle oppilaalle opetuksessa, eikä vain erityisen tuen tarpeisille lapsille.

Inklusiota taustoittavat Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten vuosikymmen alkaen 1983, jonka tavoitteena oli tasa-arvo ja täysi osallistuminen sekä Salamancan sopimus vuodelta 1994, jossa sovittiin kaikkien lasten oikeus päästä tavallisen opetuksen piiriin, riippumatta tuen tarpeesta (Takala ym., 2020, s. 15). Lakkala (2009, s. 210) esittää tutkimuksessaan inklusion edistävän hyvin toteutettuna oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua päiväkotij- ja koulu- maailmassa. Launosen (2007, s. 150) mukaan ympäröivän yhteiskunnan ja päättäjien asenteet vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten ihmisoikeudet ja tasa-arvo toteutuvat vähemmistöjen kohdalla. Yksilötasolla kuntoutuksen toteutuminen on riippuvaista niin pienistä kuin suurista kuntoutuspoliittisista päätöksistä, jotka mahdollistavat myös eri kuntoutusmuotojen vaikuttavuuden tutkimisen (Launonen 2007, s. 150). Varhaiskasvatuksessa vaikuttavat samat

yhteiskunnalliset sekä kuntoutuspoliittiset päätökset kuin koulukasvatuksessakin (Viittala 2006, s. 97).

Inklusiota tarkastellaan paljon koulumaailman näkökulmasta ja aihe on herättänyt paljon keskustelua, joista omaan korvaani tuntuu kantautuvan enemmän negatiivista kommentointia alan ammattilaisilta. Inklusio nähdään koulu- ja päiväkotimaailmassa kauniina ajatuksena, joka käytännössä vaatii paljon resursseja, jotka taas ovat pois muusta toiminnasta. Inklusiivisessa kasvatuksessa on Viittalan (2006, s. 95) mukaan kyse tasa-arvosta, osallisuudesta sekä sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja tällaisen kasvatusmallin omaksuminen tavoitteeksi yhteiskunnassa on haastava.

From (2010, s. 11) esittää tutkimuksessaan inklusion toteutuvan varhaiskasvatuksessa itsensänselvyytenä. Eerola-Pennasen ja Turjan (2017) mukaan inklusio varhaiskasvatuksessa vaatii toteutuakseen muutakin, kun saman fyysisen paikan. Heidän mukaansa inklusion toteutuminen vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöiltä resursseja ja osaamista vastata lasten moninaisuuden pedagogisen toiminnan tasolla. Pedagogisen toiminnan laatu kuitenkin vaihtelee varhaiskasvatuksessa ja resurssipula on todellinen ongelma, jolloin inklusion toteuttaminen voi jäädä vain haaveeksi.

5 Johtopäätökset

“Millaisia vaikutuksia tukiviittomien käytöllä on lapsen, jolla on Downin oireyhtymä, kielenkehitykseen?” Tähän kysymykseen pyrin tutkimuskirjallisuuden valossa kandidaatintutkielmassani vastaamaan. Johanssonin (1989) ja Launosen (1998) tutkimukset sellaisten lasten viittomista, joilla on todettu Downin oireyhtymä, osoittavat puheyritysten lisääntyvän sekä puheenkehityksen myönteisen vaikutuksen. Myös Huuhtanen (2011, s. 28) toteaa tukiviittomien lisäävän lapsen puheyrityksiä ja helpottavan puheen ymmärtämistä, sillä tukiviittoman mallihenkilö usein tiedostamattaan hidastaa ja yksinkertaistaa puhettaan, joka taas selkeyttää puheen viestiä. Edellisten tulosten perusteella voidaan todeta tukiviittomien kokonaisvaltainen vaikutus lapsen kielenkehitykseen ja kommunikointiin.

Launonen (2011, s. 37) tuo esiin aiemmin mainitun varhaiskuntoutuksen ja viittomien merkityksen. Huolimatta varhaisviittomakuntoutuksesta lapset, joilla on Downin oireyhtymä, on havaittu oppivan ensimmäiset viittomat reilusti toisen ikävuoden aikana (Launonen 2011, s. 37). Kun tukiviittomia opetetaan lapselle kädestä pitäen, lapsi oppii viittoman vuorovaikutuksen kautta (Launonen 2011, s. 37). Launosen (2011, s.37) mukaan tukiviittomien käytön on havaittu vaikuttavan aikuisen puheen rakenteeseen. Hänen mukaansa aikuisen viittoessa tämän puheen tahti hidastuu, lauserakenteet yksinkertaistuvat ja lyhenevät sekä viitottu sana korostuu puheessa. Tämä johtaa lapsen kannalta myönteiseen vaikutukseen niin puheen ymmärtämisessä kuin tukiviittoman oppimisessa. Kun lapsen kieli kehittyy ja tukiviittomien määrä lisääntyy, aletaan viittomia käyttää yhtä lailla todellisen kielellisen järjestelmän lailla (Launonen 2011, s. 37). Launonen (2011, s. 37) kuvailee tämän johtavan tukiviittomien yhdistelyvaiheeseen, jossa lapselle avautuu mahdollisuus laajentaa ilmauksiaan yhdistelemällä viittomia ja sanoja. Monet lapset, jotka saavuttavat tämän viittomien yhdistelyn taidon, ovat alkaneet käyttämään viittomien ohella enemmän puhuttua kieltä (Launonen 2011, s. 37).

Aikaisemmin epäiltiin, että tukiviittomien käyttö kuulevien lasten puheen- ja kielenkehityksen tukena vähentäisi tai jopa estäisi kehitystä. Joskus huoltajat esittivät epäilyksen tukiviittomien estävän lapsen puhumisen (Malm ym. 2004, 133). Ronski ja Seveck (2005, s. 179) esittävät tutkimuksessaan kaksi myyttiä AAC-menetelmien käytöstä kielenkehityksen tukena, joista toisessa esitetään AAC-menetelmä “viimeisenä oljenkortena” ja toinen myytti taas uskoo valitun AAC-menetelmän syrjäyttävän mahdollisen puheen täysin. Molemmat väittämät osoitetaan

tässä kandidaatin tutkielmassa päinvastaisiksi, sillä lukuisat tutkimukset osoittavat kehitystä puheessa AAC-menetelmän käyttöönnoton jälkeen (Ronski & Sevcik 2005, 179).

Ikätovereiden kanssa varhaiskasvatuksessa toimiminen on erilaista vuorovaikutusta suhteessa aikuisen kanssa toimimiseen, sillä lapsen on itsenäisesti luotava suhteensa toisiin lapsiin (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, kappale 14). von Tetzchner ja Martinsen (2014, s. 322) puhuvat tutkimuksessaan ikätoverien ensiarvoisesta merkityksestä kommunikointihäiriöisen lapsen kielenkehityksen tukena. Hunt, Alwell ja Goetz (1991) sekä Ronski ja Sevcik (1996) esittävät tutkimuksessaan, että ikätovereiden oppiessa AAC-keinoja kommunikointi lisääntyy ja keskustelut tasapainottuvat erityisen tuen tarpeisen lapsen ja muun ryhmän kanssa. Madge ja Fassam (1982) ovat todenneet kehitysvammaisten lasten käyttäytyvän vähemmän passiivisesti, kun heitä auttavat toiset lapset aikuisen sijaan. Launosen (2000, s. 252) mukaan vertaisryhmien välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen kuntouttavia mahdollisuuksia on kuitenkin tutkittu niin vähän, että tähän pohjautuva toiminnan toteuttaminen on haastavaa.

Malm ym. (2004, s.132) toteavat tukiviittomien käyttämisen olevan puhetta helpompaa, joka voi parhaimmillaan johtaa henkisesti paineettomaan kommunikointiin. Lapsi voi olla mahdollisesti sopimattomien AAC-keinojen kokeilun myötä kokea puhumis- ja kommunikointiyritykset painostavaksi ja raskaaksi. Kun puheyrityksiä tapahtuu ilman stressiä, ne lisääntyvät, puheen tuottaminen helpottuu ja puheen kehittyminen nopeutuu (Malm ym. 2004, s. 132). Varhaiskasvatuksessa painotetaan paljon lapsen osallisuutta ja osallisuuden puolesta puhuvat muun muassa Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Tukiviittomien avulla lapsen osallisuus paranee, kun hänellä on väylä kertoa ymmärrettävästi omista ajatuksistaan muille.

Parhaimmillaan tukiviittomat voivat avata väylän kokonaisvaltaisen kehittymisen etenemiseen (Ronski & Sevcik, 2005). Lapsen vuorovaikutustaidot paranevat, kun lapsi pystyy käymään vastavuoroista keskustelua keskustelukumppaninsa kanssa. Tukiviittomien vaikutukset ovat siis positiivisia ja lapset, joilla on Downin oireyhtymä, hyötyvät niiden käytöstä kielenkehityksen tukena. Kielenkehityksen lisäksi tukiviittomien käyttö edistää kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehittymistä, yhdenvertaisuutta sekä parantaa yhteenkuuluvuuden tunnetta varhaiskasvatuksessa.

6 Pohdinta

Varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut paljon muutoksia 2010-luvulla. Uusi varhaiskasvatustlaki astui voimaan 2018, joka selkeytti henkilöstön tehtävänimikkeitä ja heidän vastuualueitaan sekä korostaa lapsen osallisuutta ja etua tavoitteellista varhaiskasvatusta suunnitellessa. Elokuussa 2020 palautui myös oikeus subjektiiviseen varhaiskasvatukseen, eli lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ei ole enää riippuvainen esimerkiksi vanhempien työssäkäynnistä. Varhaiskasvatus nähdään vuonna 2021 tavoitteellisena toimintana, jonka tarkoitus on edistää lapsen kasvua ja kehitystä. Varhaiskasvatuksessa toimitaan erityisen tuen tarpeista lasta tukien ja autetaan häntä kasvamaan kohti itsenäistä elämää.

Samaan aikaan varhaiskasvatuksen uudistusten ja haasteiden myötä inklusio lisääntyy myös varhaiskasvatuksessa ja tuen tarpeisten lasten määrä lapsiryhmässä kasvaa ja ryhmistä tulee entistä enemmän heterogeenisiä. Tämä edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta oman ammattitaitonsa päivittämistä ja laajentamista. Työtä tehdään yhteistyössä esimerkiksi varhaiserityisopettajien kanssa, mutta heillä on usein monta päiväkotia vastuullaan. Lapsella, jolla on Downin oireyhtymä, on usein varhaiskasvatuksessa myös avustaja. Hän vastaa lapsen toiminnan ohjauksesta ja tukee itsenäistä toimintaa varhaiskasvatuksessa.

Aikaisemmassa kappaleessa tuotiin ilmi kiinnostus tutkielman aiheen jatkojalostaminen pro gradu -tutkielmaksi ja mielenkiinto aiheetta kohtaan syventyi kandidaatin tutkielmaa tehdessä. Olisi mielenkiintoista paneutua aiheeseen varhaiskasvatuksen työntekijöiden lisäksi varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta ja tehdä vertailua esimerkiksi eri yliopistojen välillä Suomessa, kuinka koulutuksessa tuodaan ilmi tukiviittomien todettuja hyötyjä. Jatkotutkimukset tukiviittomien hyödyntämisestä ja mahdollisuuksista olisivat hyödyllisiä niin opiskelijoille kuin työelämässä oleville varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tukiviittomien hyötyjä sekä niiden alkeita voitaisiin opettaa osana varhaiskasvatuksen opintoja, sillä työelämässä resurssit ja ajan puute vievät mahdollisuuksia pois esimerkiksi tukiviittomakoulutukseen osallistumisesta.

6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellisestä tutkimuksesta sekä sen tutkimustuloksista hyväksyttävän tekee tutkimuksen suorittaminen hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuseetiikalla taas tarkoitetaan oikeiden toimintatapojen ja eettisesti vastuullisten toimintatapojen noudattamista ja niiden edistämistä tutkimustoiminnassa sekä kaikilla tieteenaloilla epärehellisyiden tunnistamista ja sen torjumista (TENK, 2012). Tutkimuseetiikan näkökulmasta katsottuna hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen kaikissa tekovaiheissa sekä tutkimukseen sovellettuja eettisesti kestäviä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tiedonhankinnassa, tutkimuksessa ja arvioinnissa (TENK, 2012). Tutkimuksessa huomioidaan muiden tutkijoiden työt sekä aikaisemmat tutkimustulokset niitä kunnioittaen ja asianmukaisesti niihin viittaamalla (TENK, 2012).

Tässä tutkielmassa noudatetaan hyvää tutkimuseetiikkaa tutkielman jokaisessa tekovaiheessa. Lähteet ovat peräisin luotettavista yliopiston hakukoneista ja suurin osa niistä on vapaasti saatavilla, jotkut edellyttävät yliopiston käyttäjätunnuksia. Lähteet ovat huolellisesti valittu rajatun aihepiirin sisällä ja lähteiden etsimiseen on käytetty paljon aikaa. Tutkijoiden työtä kunnioitetaan viittaamalla asianmukaisesti.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan arvioidessa tutkimuksen luotettavuutta, tulee arvioida käytettyä kirjallisuutta ja sen relevanttiutta. Aloittaessani tutkielman kirjoittamisen, olin hie-
man huolestunut erityisesti Downin syndroomaa käsittelevän kirjallisuuden ikääntymisestä. Metsämuuronen (2011, 45) tuo kuitenkin ilmi, ettei vanha lähde välttämättä merkitse itse tiedon olevan vanhentunutta. Tutkielmaa kirjoittaessa täytyi huomioida uusimmat painokset esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmasta ja varhaiskasvatuslaista, joista uusimmat painokset ovat vuodelta 2018. Metsämuuronen (2011, s. 45) mukaan myös yli viisi vuotta vanhat lähteet ovat ajankohtaisia, ellei uutta tietoa ole päivittynyt sen jälkeen. Lähteissä viitattiin esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmaan vuodelta 2016, joka ei siis iällisesti ole kovinkaan vanha, mutta tieto on silti päivittynyt uuteen, vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Tämän tutkielman luotettavuutta lisää runsas lähdekirjallisuus. Lähteitä on käytetty laajasti eri tieteenaloilta, jotta ymmärrys aiheesta syventyisi. Mukana on lähdekirjallisuutta lääketieteen,

logopedian, varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen aloilta. Eri alojen julkaisut samasta aiheesta tukivat ja täydensivät toisiaan, joka lisää tutkielman luotettavuutta. Eri tieteenalojen julkaisut myös lisäsivät tutkielman yleistettävyyttä, sillä tutkielman pääsääntöiset johtopäätökset toistuvat lähdekirjallisuudessa vuodesta toiseen. Kun pohditaan tutkielman luotettavuutta, on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan syytä huomioida tutkijan luotettavuusnäkökulma. Millä tavoin tutkijan sukupuoli, poliittiset näkemykset tai ikä vaikuttavat havainnointiin? Tässä tutkielmassa jätin tietoisesti pois esimerkiksi omat poliittiset näkemykseni ja vältin kirjoittamasta omia mielipiteitäni asiatekstiin.

Suurin osa tässä tutkielmassa käytetyistä lähteistä on 2000-luvulta ja mukana oli aivan uusiakin teoksia koskien esimerkiksi pinnalla olevaa inklusiota, josta koen, että on aiheellista saada myös tuoretta tietoa. Tukiviittomista ja AAC-menetelmistä löytyi riittävästi tietoa niin suomenkielisistä lähteistä kuin kansainvälisistä tutkimuksista. Löysin kandidaatin tutkielmaani koskevaa spesifiä tietoa lähes jokaiselta osa-alueelta, kuten tukiviittomista, AAC-menetelmistä ja inklusiosta. Esimerkiksi Launosen tapaustutkimus vuodelta 1998 oli juuri tätä tutkielmaa tukeva tutkimus. Yleisesti kuitenkin Downin oireyhtymästä tiedon löytäminen oli yllättävän haastavaa, vaikka kyseessä on yksi yleisimmistä kehitysvammaa aiheuttavista häiriöistä (von Tetzchner & Martinsen 2014, s. 93). Näiden vanhempien lähteiden luotettavuuden lisäämistä tuin hakemalla uudempia lähteitä esimerkiksi lääketieteellisistä julkaisuista.

Lähdemateriaalissa oli mukana vanhempiakin teoksia, jotka sisälsivät näitä ajatusmallien muutoksia verrattuna tähän päivään. Lähdemateriaaleissani puhutaan esimerkiksi päivähoidosta, jota nykyään pyritään välttämään, sillä lapsen varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, eikä pelkkää hoivaa. Tarha-termi oli käytössä vielä 2000-luvun alussa ja omassakin lapsuudessani olen sitä käyttänyt, mutta nykyään suositaan päiväkotitai varhaiskasvatus-termiä. Näillä pienillä muutoksilla arkikielessä kasvatetaan arvostusta ja luottoa alamme tavoitteellista toimintaa kohtaan. Nämä havainnot eivät kuitenkaan heikennä tutkielman luotettavuutta.

Lähteet

- Atjonen, P. (2010). Akateemisen tutkielman raportointiopas. Itä-Suomen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/17635565-Paivi-atjonen-akateemisen-tutkielman-raportointiopas-erityisesti-kasvatustieteellisen-alan-opiskelijoita-varten.html>
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Fifth edition. USA: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Carr, J. (1995). *Down's syndrome: Children growing up*. The British Journal of Psychiatry , Volume 169 , Issue 3. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daniels, M. (1995). *Seeing Language: The Effect of Sign Language on Vocabulary Development in Young Hearing Children*. 1–23. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392103.pdf>
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Kappale 11. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- From, K. (2010). ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa”. *Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöisensään*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Green, Bart N., Claire D. Johnson & Alan Adams (2006). Writing Narrative Literature Reviews for Peer Reviewed Journals: Secrets of the Trade. *Journal of Chiropractic Medicine* 5: 3, 101–117.
- Hakamo, M-L. (2011). *Puhekuplia*. Saarijärvi: Lasten Keskus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & aika*, 11(3). 91–95.

- Hodapp, R. M. (1996). Cross-domain relations in Down's syndrome. *Down's syndrome: Psychological, psychobiological, and socio-educational perspectives*. 65–80.
- Hunt, P., Alwell, M., & Goetz, L. (1991). Establishing conversational exchanges with family and friends: Moving from training to meaningful communication. *The Journal of Special Education*, 25(3), (305–319). Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1177/002246699102500304>
- Huuhtanen, K. (2012a). Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (11–22). Kouvola: Solver palvelut Oy.
- Huuhtanen, K. (2012b). Ei-avusteinen kommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (26–47). Kouvola: Solver palvelut Oy.
- Huuhtanen, K. (2012c). Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (58–61). Kouvola: Solver palvelut Oy.
- Häkkinen, K. (2014). Luonnollisen kielen ominaispiirteet. *Kielitieteen perusteet*. (30–36). 8. painos. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Johansson, I. (1989). *Tidig språkatimulering av mongoloida barn. Erfarenheter av ett projekt 1981–1989*. Tutkimusraportti. Stockholms läns landsting: Omsorgsnämnden
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A., & Pihko, H. (2009). Perintötekijöiden muutokset kehitysvammaisuuden aiheuttajina. *Kehitysvammaisuus*. (43–76). Helsinki: WSOY.
- Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. (2009). Lapsellamme on Down. Teoksessa S. Välskär (toim.), *Lapsellamme on Down*. (16–18). Ylöjärvi: Painohäme.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (201–225). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Krüger, S. & Berberian, A. (2015). *Augmentative and Alternative Communication System (AAC) for Social Inclusion of People With Complex Communication Needs in the Industry*. *Assistive Technology*, 27(2). 101–111.
- Krüger, S., Audet, L., Renner, G., Guimarães, A., Berberian, A. P., Guarinello, A. C. & Inácio, S. (2017). Bibliometric Analysis of Publications on Augmentative and Alternative Communication: Survey of Electronic Databases. *Journal of Communication Disorders and Assistive Technology*, 1, 1–24.
- Käypä hoito -suositus (2013). *Downin oireyhtymä*. (online). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kehitysvammalääkärit – Finlands läkare för utvecklingsstörda ry:n asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu osoitteesta www.kaypahoito.fi.
- Lakkala, S. (2009). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa: O. Ikonen & A. Krogerus. *Ainutkertainen oppija*. (210–218). Juva: PS-Kustannus.
- Launonen, K. (1996). Enhancing communication skills of children with Down syndrome: Early use of manual signs. *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. (213–231). Whurr Publishers.
- Launonen, K. (1998). *Early manual sign intervention: Eight-year follow-up of children with Down syndrome*. In Proceedings of the ISAAC'98 Conference. (370–371). Dublin: ISAAC/Ashfield Publications.
- Launonen, K. (1998). *Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu, ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma -lasten varhaiskuntoutuksessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Launonen, K. (2000). Lasten pragmaattisten taitojen kuntoutus. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä - Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (245–260). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Jyväskylä: Gummerius Kirjapaino Oy.

- Launonen, K. (2012d). Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (32–36). Kouvola: Solver palvelut Oy.
- Lappi, P. & Malm, A. (2012). Suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (40–47). Kouvola: Solver palvelut Oy.
- Leiwo, M. (1987). Kieli, puhuminen ja viestintä. Teoksessa *Lapsen kielen kehitys*. (21–36.). Helsinki: Hakapaino OY.
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (22–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (51–71). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siiskonen, T. Aro. & Lyytinen, P. (2014). Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (121–136). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Madge, N. & Fassam, M. (1982). *Ask the children*. London: Batsford.
- Matero, M. (2004). Kielelliset häiriöt ja AAC. Teoksessa M. Malm, M. Matero, M. Repo, & E-L. Talvela. *Esteistä mahdollisuuksiin - vammaistyön perusteet*. (132–133). Porvoo: Bookwell Oy.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nurmilaakso, M., & Välimäki, A. L. (2011). *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- OYS – Oulun yliopistollinen sairaala. 2019. Tukiviittomia lapsen arkeen. [Video]. Haettu osoitteesta https://www.youtube.com/watch?v=c1EyPi5_6YE&ab_channel=OYS-Oulunyliopistollinensairaala
- Parre, M. (2007). Lapsen kielenkehityksen komponenteista, häiriöistä ja diagnosoinnista. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys*. (206–226). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Pihlaja, P. (2009). *Eriyisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio*. Kasvatus 49(2). 146–157.
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2018a). Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Kappale 8. [E-kirja]. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2018b). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Kappale 7. [E-kirja]. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Romski, M. & Sevcik, R. (2005). *Augmentative communication and early intervention, myths and realities*. *Infants and young children*, 18. 174–185.
- Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language development*.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavilla http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. (13–20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M., Äikäs A., & Lakkala, S. (toim.). (2020). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Takala M. & Sume H. (2016). *Kieli, kuulo ja oppiminen*. Helsinki: Oy Finn Lectura.
- Tolonen, K. (2001). Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoitossa – alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (163–177). Juva: Bookwell Oy.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. (79–80). London: Harward University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. [E-kirja]. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettavissa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Trygg, Boel Heister. (2010a). Kommunikoinnin ja kielen kehitys. *Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa*. Suom. Rautakoski, Pirkko. (14–24). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Trygg, Boel Heister. (2010b). Tietoa puhetta korvaavista keinoista. *Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa*. Suom. Rautakoski, Pirkko. (25–26). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Varhaiskasvatuslaki. (13.7.2018/3). Finlex.
- Varhaiskasvatuslaki. (13.7.2018/25). Finlex.
- Viittala, K. (2006). *Lasten yhteinen varhaiskasvatus: Erityisestä moninaisuuteen*. Tampere University Press.
- von Tetchner, S & Martinsen, H. (2014a). Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi. Teoksessa *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. (20–47). Helsinki: PackageMedia Oy.

von Tetchner, s & Martinsen, H. (2014b). Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tarvitsevat lapset, nuoret ja aikuiset. Teoksessa *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. (79–108). Helsinki: PackageMedia Oy.

von Tetchner, s & Martinsen, H. (2014c). Kieliympäristö Teoksessa *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. (311–327). Helsinki: PackageMedia Oy.

Vuorisalo, M & Eerola-Pennanen, P. (2017). Eriarvoisuus ja kamppailu omasta asemasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Kappale 14. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.

Woolfson, R. (2003). *Pienten puhetta – Kielen kehitys eleistä sanoiksi*. Helsinki: Otava

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989).

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista pykälät 12 ja 13, 1991.

Överlund, J. (2006). Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (19–38). Helsinki: Yliopistopaino.

Kuvat:

Kuva 1: Papunetin kuvapankki, papunet.net, Elina Vanninen

